

과제 난이도에 따른 4세와 7세 아동의 자부심과 수치심 표현

Differences in 4- and 7-year-old Children's Expression of
Pride and Shame by Task Difficulty

김 정 민*
Kim, Jung Min
유 안 진**
Yoo, An Jin

Abstract

This study investigated age differences in children's expression of pride and shame by their age, and type and level of task difficulty when they succeeded or failed on tasks. The subjects were 55 4-year-old children from 2 day-care centers and 37 7-year-old children from 1 elementary school. Each child participated in pride and shame assessment sessions. Data were analyzed by repeated measures ANOVA, t-test, paired t-test, Pearson's correlations. When they succeeded on tasks, 4-year-olds showed more pride than 7-year-olds. More pride was shown when subjects succeeded on difficult than on easy tasks. An interaction effect for pride was found between age, and type and level of task difficulty. Seven-year-olds showed more shame than 4-year-olds when they failed on tasks. More shame was shown when subjects failed on easy than on difficult tasks. The expression of pride was positively related to the expression of shame.

Key Words : 자부심(pride), 수치심(shame), 과제 난이도 종류(type of task difficulty), 과제 난이도 수준(level of task difficulty)

※ 접수 2003년 8월 31일, 채택 2003년 10월 29일

* 교신저자 : 서울대학교 아동가족학과 박사과정, E-mail : mini178@hanmail.net

** 서울대학교 아동가족학과 교수

I. 서론

자신에게 주어진 어떤 과제나 경쟁에서 성공하거나 실패할 때, 기쁨이나 슬픔을 표현하게 된다. 개인이 성취 상황에서 자신의 행동을 수행 기준에 비추어 평가하는 경우, 이 기준을 성공적으로 충족시킬 때 느끼는 정서는 자부심이며, 반대로 성공하지 못했을 때 느끼는 정서는 수치심이다(Lewis, 1993). 자부심과 수치심은 자신의 수행에 대해 느끼는 정서이므로, 성취 상황에서 행동을 결정하는 주요 요인이 된다. 따라서 이 두 가지 정서는 학습과 관련해 실제로 매우 중요한 역할을 담당하게 된다(Stipek, 1983).

그 표현 방식은 비슷하지만, 인지적 평가 능력과 더 밀접하게 관련된다(Weiner, Russell, & Lerman, 1979)는 점에서 자부심과 수치심은 단순한 기쁨과 슬픔의 표현과 차이를 보인다. 자부심과 수치심이 발달하기 위해서는 자신에 대한 인식 및 반영 능력과 함께 기준이나 규칙에 대한 내면화 능력이 발달되어야 한다(Lewis, 1992, 1993). 따라서 자부심과 수치심은 3세가 지나야 명백하게 나타나며(Belsky, Dmitrovich, & Crnic, 1997; Heckhausen, 1984; Lewis, 1993; Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992; Stipek, 1995; Stipek, Recchia, & McClintic, 1992), 3세에서 4세 사이에 그 표현이 더욱 풍부해진다(Stipek et al., 1992).

자부심과 수치심 같은 성취 관련 정서는 자신의 수행에 대한 개인의 인과적 사고와 중요한 관련을 가진다(Weiner, 1985, 1986). 성취 귀인 모델에 따르면, 수행 결과에 대한 개인의 정서 반응과 행동은 개인의 인과적 귀인 과정에 따라 다르게 나타난다(Weiner, 1985, 1986). 즉 과제 수행 후 개인이 그 결과에 대해 어떠한 평가를

내리느냐에 따라 이에 대한 정서는 다른 방식으로 표현 될 수 있다. 이때 자신이 수행한 과제의 난이도와 자신의 능력에 대한 지각은 성취 결과에 따른 정서 표현에서 아주 중요한 요인이 된다(Kukla, 1972).

과제의 난이도와 개인의 능력에 대한 개념의 이해는 발달적 차이가 나타나는데, 그 이해 수준에 따라서 자기중심적 난이도와 객관적 난이도, 그리고 규준적 난이도로 구분된다(Nicholls & Miller, 1983). 규준적 난이도는 사회적 규준에 의해 판단되는 난이도이며, 객관적 난이도는 과제의 객관적 특성을 통해서 판단된다. 3세 경부터 아동의 객관적 난이도에 대한 이해 능력이 발달하기 시작하며(Heckhausen, 1967; Schneider, Hanne, & Lehmann, 1989), 7, 8세 경이 되면 사회적 규준을 이용할 수 있다(Butler, 1989; Higgins & Parsons, 1983; Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1983; Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebl, 1980; Ruble, Parsons, & Ross, 1976; Veroff, 1969).

난이도에 대한 개념 이해 능력에서 발달적 차이가 나타남에 따라 성취 관련 정서와 행동에도 발달적 변화가 발생한다(Nicholls, 1978). 연령에 따라 과제 난이도에 대한 이해 능력에 차이가 있다면, 과제 수행 시 난이도에 대한 인식 차이로 인해 수행 결과에 대한 개인의 평가 역시 차이가 발생 수 있을 것이다. 또한 결과적으로 자부심과 수치심 표현에서의 차이도 예상해 볼 수 있다. 선행연구에서 객관적 난이도의 경우, 3, 4, 5세 유아가 난이도 수준에 따라 과제 수행의 성공과 실패에 대해 자부심과 수치심을 다르게 표현하는 것으로 나타났다(하유미, 1998; Alessandri & Lewis, 1996; Belsky

et al., 1997; Lewis et al., 1992). 그러나 자신의 수행이나 행동을 또래와 비교함으로써 생기는 자부심은 초등학교 2학년이 될 때까지 나타나지 않았다(Seidner, Stipek, & Freshbach, 1988). 이는 객관적 난이도는 3, 4세의 유아도 이해할 수 있지만, 사회적 비교에 의한 기준적 난이도는 7세 이후의 아동만이 이해함을 나타낸다. 또한 난이도 수준에 따라 과제 수행의 성공 및 실패에 대한 자부심과 수치심 표현이 차이가 남을 확인할 수 있다.

그러나 위의 연구에서 객관적 난이도의 경우에는 나이 어린 유아만을 대상으로 하였기 때문에 학령기 아동의 객관적 난이도 인식 수준과 이에 따른 자부심과 수치심 표현 정도까지는 살펴볼 수 없었다. 또한 Seidner와 동료들(1988)의 연구에서는 기준적 정보에 대한 자부심 표현 차이만을 규명했기 때문에, 연령에 따라 아동이 기준적 난이도를 어떻게 이해하고 이 과정에서 자부심과 수치심 표현에 차이가 나타나는지를 구체적으로 밝혀내지는 못하였다.

따라서 이 연구에서는 4세와 7세 아동을 대

상으로 과제 난이도에 대한 객관적 정보와 기준적 정보를 제공했을 때, 과제의 성공 및 실패 시 아동이 보이는 자부심과 수치심 표현에 어떠한 연령차가 나타나는지 밝혀보고자 한다. 객관적 난이도만을 이해하는 4세 아동과 기준적 난이도까지 이해할 수 있는 7세 아동을 대상으로 선정함으로써, 난이도의 이해 능력 차이로 인한 자부심과 수치심 표현 차이를 살펴보고자 한다. 이와 더불어 아동의 자부심 표현과 수치심 표현의 관계도 알아보려고 한다.

이러한 연구 목적을 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- <연구문제 1> 4세 아동과 7세 아동의 자부심 표현은 과제 난이도의 종류 및 수준에 따라 유의한 차이가 있는가?
- <연구문제 2> 4세 아동과 7세 아동의 수치심 표현은 과제 난이도의 종류 및 수준에 따라 유의한 차이가 있는가?
- <연구문제 3> 아동의 자부심 표현은 수치심 표현과 유의한 상관이 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구에서는 과제 난이도 종류 및 수준에 따른 4세 아동과 7세 아동의 자부심과 수치심 표현의 차이를 살펴보기 위해, 서울 및 경기도 소재 어린이집에 다니는 만 4세 아동 55명과 초등학교에 재학 중인 만 7세 아동 37명을 연구 대상으로 선정하였다. 이는 자부심과 수치심의 발달 시기(Belsky et al., 1997; Lewis et al., 1992; Stipek et al., 1992) 및 연령에 따른 과제 난이도

이해능력 차이(Butler, 1989, 1990, 1998; Edelman & Omark, 1973; Higgins & Parsons, 1983; Moriss & Nemcek, 1982; Mosatche & Bragonier, 1981; Nicholls, 1978 ; Nicholls & Miller, 1983; Ruble et al., 1980; Ruble, et al., 1976)를 고려한 것이다.

<표 1>에서 보듯이 전체 연구대상 아동은 총 92명이었으며, 그 중 4세 아동이 55명이었고, 7세 아동이 37명이었다. 성별에 따른 연구대상 아동의 분포를 살펴보면, 남아가 43명, 여

〈표 1〉 연구대상 유아의 구성

구 분	연 령		전 체	
	4세 아동	7세 아동		
성 별	남 아	25명	18명	43명
	여 아	30명	19명	49명
전 체	55명	37명	92명	

아가 49명이었으며, 4세 아동의 평균 연령은 4세 6개월, 7세 아동의 평균 연령은 7세 3개월이었다.

2. 측정도구

1) 과제 난이도

아동에게 과제 난이도를 제시하기 위해서 그림 퍼즐과 모양 맞추기 퍼즐을 관찰 도구로 사용하였다. 과제 난이도에 따른 자부심과 수치심 표현에 관한 선행연구(하유미, 1998; Belsky et al, 1997; Lewis et al, 1992)에서는 퍼즐, 그리기, 공토스하기, 모양 분류하기, 실로 구슬 꿰기를 관찰 도구로 사용하였다. 이 연구에서는 아동의 연령 및 과제에 대한 친숙도를 고려하여 그림 퍼즐과 K-WISC(Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children) 모양 맞추기 퍼즐을 수정하여 사용하였다.

예비조사를 통하여 그림 퍼즐과 K-WISC 모양 맞추기 퍼즐 과제에 대한 아동의 흥미도와 친숙도를 조사하였다. 그 결과 4세 아동과 7세 아동 모두 두 가지 과제를 평소 많이 접해 보았으며, 과제에 대해 흥미를 가지고 있는 것으로 나타났다. 아이들이 부담감 없이 사용하기에 적합한 과제 수준을 살펴본 결과, 그림 퍼즐의 경우, 4세 아동에게는 10조각이 적합하다고 판단되었으며, 7세 아동에게는 12조각이 적합하다고 판단되었다. 모양 맞추기 퍼즐의 경우, 4세 아동에게는 4개의 조각이, 7세 아동에게는 6개의 조

각이 적합하다고 판단되었다. 4세 아동의 경우 K-WISC의 그림을 그대로 사용하였으나, 7세 아동의 경우 K-WISC 그림을 토대로 연구자가 이를 6조각에 맞게 수정하였다.

그림 퍼즐과 모양 맞추기 퍼즐 모두를 객관적 난이도 과제와 규준적 난이도 과제에 동일하게 사용하였다. 이는 한 가지 퍼즐을 한 가지 난이도 과제로 사용하였을 경우, 퍼즐 종류 차이로 인해 아동의 반응 차이가 나타날 가능성을 배제하기 위해서이다. 또한 한 가지 퍼즐로 쉬운 난이도와 어려운 난이도를 모두 측정하는 경우, 난이도 이해의 개인차가 많은 영향을 미칠 것으로 예상되기 때문이다. 예비조사 결과 아동에게 그림 퍼즐과 K-WISC 모양 맞추기 퍼즐을 제공하였을 때, 4세와 7세 아동 모두 그림 퍼즐은 상대적으로 쉽다고, 모양 맞추기 퍼즐은 어렵다고 인식하였다. 아동들은 K-WISC 모양 맞추기 퍼즐이 기하학적 모양으로 구성되어 있어, 그림에 따라 맞출 수 없다는 점에서 어렵다고 생각하였다. 반면 그림 퍼즐은 평소 만화나 책을 통해 많이 접해본 그림들로 이루어져 있어 보다 쉽다고 인식하였으며, 빠른 시간 내에 퍼즐을 완성하였다. 따라서 아동들에게 난이도를 제시할 때 쉬운 난이도를 그림 퍼즐로, 어려운 난이도를 모양 맞추기 퍼즐로 제시하였다. 이때 객관적 난이도 과제의 경우 '그림의 유무'가 객관적 특성으로 제시되었다.

아동의 연령에 적합한 과제 난이도 수준을 사전에 조사하여 적절한 수준의 과제를 선정하였으나, 아동간의 개인차와 관찰 상황의 제약, 그리고 선행연구(하유미, 1998; Belsky et al.; 1997)를 고려하여 관찰자가 과제 난이도에 대한 정보를 언어적으로 직접 제공하였다. Nicholls와 Miller(1983)의 연구를 참고하여 객관적 난이도 과제의 경우, '그림의 유무'라는 객관적 특성을

바탕으로 그 과제에 대해 “이 퍼즐은 만화 그림 이라 맞추기가 쉬워”라는 난이도에 대한 직접적인 언어적 정보를 제공하였다. 또한 규준적 난이도 과제의 경우, 얼굴 그림을 제시하는 대신 “이 퍼즐은 ○○명 중 ○○명 빼고는 다 했어”라는 난이도에 대한 간접적인 언어적 정보를 제공하였다.

과제 수행 결과에 해당하는 성공과 실패는 하유미(1998)와 Belsky와 동료들(1997)의 연구에 근거하여 연구자가 수정하여 사용하였다. Lewis와 동료들(1992)의 연구에서는 쉬운 과제와 어려운 과제의 수준 차이를 명백히 구분함으로써 성공과 실패에 대해 자연스러운 반응을 유도하였으나, 이 연구에서는 과제 난이도의 종류와 수준이 각각 2가지이며 각각의 상황에 대해 성공과 실패에 대한 반응을 모두 관찰하였으므로, 성공과 실패의 수행 결과를 명백히 구분하기 위해 연구자가 상황을 조작하였다. 성공 상황에서는 아동에게 시간을 더 많이 주거나, 관찰자가 옆에서 아동의 수행을 도와줌으로써 아동이 주

어진 시간 내에 과제를 성공적으로 수행할 수 있도록 하였다. 반면 실패 상황에서는 수행 시간을 줄이고, 아동에게 도움을 많이 제공하지 않음으로써 아동이 과제에 실패하도록 하였다.

아동이 과제를 수행한 후에는 과제 수행 이전에 설명한 과제 난이도에 따라 관찰자가 수행 결과에 대해 반응하였다. 관찰자의 반응에는 주관적인 감정을 배제시켰으며, 아동의 수행 결과에 대해서 객관적 평가만을 제시하였다. 예를 들어, 객관적 난이도 과제의 경우 아동이 쉬운 퍼즐을 성공적으로 수행하면, 관찰자는 아동의 수행 후에 “쉬운 퍼즐이었는데, ○○가 다 했구나. ○○는 성공한 거야”라고 반응한다. 규준적 난이도 과제의 경우 아동이 쉬운 퍼즐을 성공적으로 수행하면, 관찰자는 “친구들처럼 ○○도 다 했구나. ○○는 성공한 거야”라고 반응한다. 아동의 과제 수행 이후에 관찰자가 보인 반응의 구체적인 내용은 <표 2>에 제시하였다.

개별 아동은 난이도 종류, 수준, 수행 결과 각각에 대해 2가지 과제씩 총 8회의 과제를 수

<표 2> 과제 난이도 제시 내용

난이도		과제종류	과제 수행 전	과제 수행 후	
객 관 적	쉬 운	그 림 퍼 즐	“이 퍼즐은 만화 그림을 보면서 맞출 수 있어서 쉬울거야. ○○가 한번 해보자”	성공	“쉬운 퍼즐이었는데, ○○가 다 했구나. ○○는 성공한거야.”
				실패	“쉬운 퍼즐이었는데, ○○가 하지 못했구나. ○○는 실패한거야.”
	어 려 운	모 양 맞추기	“이 퍼즐은 만화 그림이 없어서 어려울거야. ○○가 한번 해보자.”	성공	“어려운 퍼즐이었는데, ○○가 다 했구나. ○○는 성공한거야.”
				실패	“어려워서 그런지 ○○가 하지 못했구나. ○○는 실패한거야.”
규 준 적	쉬 운	그 림 퍼 즐	“다른 반 친구들이 이 퍼즐을 해 봤는데, 10명 중 1명만 빼고 다 할 수 있었어. ○○가 한번 해보자.”	성공	“친구들처럼 ○○도 다 했구나. ○○는 성공한거야.”
				실패	“친구들은 했는데, ○○는 하지 못했구나. ○○는 실패한거야.”
	어 려 운	모 양 맞추기	“다른 반 친구들이 이 퍼즐을 해 봤는데, 10명 중 1명밖에 하지 못했어. ○○가 한번 해보자.”	성공	“친구들은 거의 못 했는데, ○○는 했구나. ○○는 성공한거야.”
				실패	“친구들은 거의 못 했는데, ○○도 못했구나. ○○는 실패한거야.”

〈표 3〉 자부심 표현 범주

범주 구분	내	용
얼굴 표정	눈을 크게 뜨거나 관찰자를 향해 시선을 보낸 경우 입을 다물거나 살짝 벌린 채로 양끝이 올라간 경우 입 벌리고 크게 웃는 경우	
행동 표현	어깨를 짓히거나 고개를 들고 몸을 똑바로 펴는 경우 자신의 결과물을 보거나 가리키는 경우 자기 자신을 가리키는 경우 몸(팔)을 흔들거나 손뼉을 치는 경우	
언어 표현	'우와' '와'의 감탄사를 말하는 경우 크게 '네'라고 대답하는 경우 "내가 했어요"라고 말하거나 자랑스럽게 자신이 한 것에 대해 설명하는 경우	

행하였다. 즉 객관적 난이도 과제 2가지(그림 퍼즐, 모양 맞추기 퍼즐) 중 쉬운 수준과 어려운 수준 각각에 대해 성공과 실패를 경험하게 되며, 이는 규준적 난이도 과제에서도 동일하게 적용된다.

2) 자부심 표현 조사 도구

이 연구에서는 아동의 자부심 표현을 살펴보기 위해 Geppert, Schmidt, & Galinowski(1997)가 사용한 자기 평가 정서 부호화 체계(Self-evaluative emotions coding system)와 Belsky와 동료들(1997)의 척도를 토대로 수정하여 사용하였다. Geppert와 동료들(1997)은 미소, 입끝이 당긴 웃음, 머리를 들거나 몸을 펴는 행동, 결과물을 가리키거나 자신을 가리키는 행동 등이 자부심 표현 양식에 포함된다고 보았으며, Belsky와 동료들(1997)은 이러한 자부심 표현 행동에 언어적 표현을 추가하였다. 이를 토대로 예비조사를 통해 우리나라의 실정에 적합하도록 척도를 수정 및 보완하여, 아동의 자부심 표현 양식을 얼굴 표정, 행동 표현, 언어 표현의 3가지 범주로 구분하였다.

자부심 표현은 3가지 하위 영역으로 구성되고 각 영역별로 0점에서 3점의 점수가 부여되므로,

아동이 획득 가능한 총 점수의 범위는 0점에서 9점이다. 난이도 종류 및 수준별로 아동이 획득할 수 있는 점수는 각각 0점에서 9점이며, 이를 합한 점수의 평균값으로 구한 전체 자부심 표현 점수의 범위도 0점에서 9점까지이다

아동학 전공자 2인에 의해 평정된 자부심 표현의 신뢰도는 .93으로 양호한 편이었으며, 두 평정자간에 평정이 일치하지 않는 경우에는 비디오 녹화 자료를 근거로 합의하였다.

3) 수치심 표현 조사 도구

수치심 표현은 Geppert와 동료들(1997)이 사용한 자기 평가 정서 부호화 체계와 Belsky와 동료들(1997)의 척도를 토대로 수정하였다. Geppert와 동료들(1997)은 입꼬리가 아래로 내려감, 시선이 아래로 향함, 입술이 말려 들어가거나 깨물, 머리를 숙이거나 몸을 웅크림, 어깨가 아래로 처짐 등이 수치심 표현 양식에 포함된다고 보았다. 예비조사 결과 이 외에도 '수줍은 미소'와 '물건이나 신체의 일부분을 만지작거림'의 표현 양식이 나타나 이러한 표현도 수치심 표현의 하위 범주에 포함시켰다. 하유미(1998)의 연구에서도 이러한 표현이 나타났는데, 이는 우리나라 문화에서 독특하게 표현되

〈표 4〉 수치심 표현 범주

범주 구분	내	용
얼굴 표정	시선이 아래로 향하거나 관찰자의 시선을 피하는 경우 쑥스러운 미소를 짓는 경우 입 양끝이 쳐져 입이 말려 들어가 깨물거나 입을 내미는 경우 쑥스러운 미소를 크게 지으며 혀나 입주변을 움직이는 경우	
행동 표현	머리를 숙이거나 어깨가 처지는 경우 몸을 웅크리는 경우 신체의 한 부분이나 물건을 만지작거리는 경우 고개를 돌리거나 손이나 팔로 얼굴의 한 부분을 감싸는 경우	
언어 표현	'휴우'의 감탄사를 말하는 경우 힘없이 '네'라고 대답하는 경우 "나는 못 했어요"라고 말하거나 이야기하거나 변명하는 경우	힘없이 결과에 대해

는 양식으로 해석된다. 따라서 이 연구에서는 수치심 표현을 얼굴 표정, 행동 표현, 언어 표현의 3가지 범주로 구분하였다.

수치심 표현은 3가지 하위 영역으로 구성되고 각 영역별로 0점에서 3점의 점수가 부여되므로, 아동이 획득할 수 있는 총 점수의 범위는 0점에서 9점이다. 난이도 종류 및 수준별로 아동이 획득할 수 있는 점수는 각각 0점에서 9점이며, 이를 합한 점수의 평균값으로 구한 전체 수치심 표현 점수의 범위도 0점에서 9점까지이다.

아동학 전공자 2인에 의해 평정된 수치심의 신뢰도는 .89로 양호한 편이었으며, 두 평정자 간에 평정이 일치하지 않는 경우에는 비디오 녹화 자료를 근거로 합의하였다.

3. 연구절차

본 연구에서는 1, 2차의 예비조사를 통하여 아동의 연령에 적합한 과제의 종류 및 과제 난이도 수준을 결정하고, 자부심과 수치심 표현 범주의 적합성을 살펴본 후 수정·보완하였다. 본조사는 2002년 8월 28일부터 8월 31일 사이

연구자가 어린이집과 초등학교를 직접 방문하여 실시하였다. 연구대상 아동을 어린이집의 동작실과 초등학교의 강당으로 불러서 연구자와 연구보조원 3인이 일대일 면접을 통하여 4가지 과제 상황(난이도 종류 2가지×난이도 수준 2가지)에서의 성공 및 실패에 대한 아동의 자부심과 수치심 표현을 관찰하였다. 아동이 면접 장소로 들어오면 아동이 수행하게 될 과제에 대해 설명해주고 과제를 제시하였다. 난이도의 종류 및 수준에 따른 과제 제시 순서와 성공 및 실패의 순서는 무작위로 제시하였으며, 과제 수행에 대한 성공 및 실패는 연구자의 임의적 조작에 의해 이루어졌다. 과제의 성공 및 실패 이후 보이는 아동의 반응을 10에서 20초 정도 비디오 카메라로 녹화한 후 다음 과제 상황을 아동에게 제시하였다.

수집된 자료는 SPSS Win 10.0 프로그램을 이용하여 통계처리 하였으며, 통계방법으로는 빈도, 백분율, 평균, 표준편차, 반복 측정 변량 분석(repeated measures ANOVA), t 검증, 쌍체 t 검증(paired t-test), Pearson의 적률 상관계수가 이용되었다.

Ⅲ. 연구결과 및 해석

1. 연령과 과제 난이도 종류 및 수준에 따른 아동의 자부심 표현

아동의 연령과 과제 난이도의 종류 및 수준에 따라 아동의 자부심 표현에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 연령을 피험자간 요인으로, 난이도 종류와 난이도 수준을 피험자내 요인으로 하는 반복 측정 변량 분석을 실시한 결과, <표 5>와 같이 아동의 자부심 표현 점수에서 연령과 난이도 수준에 따른 주효과가 유의하게 나타났다.

먼저 연령에 따른 주효과를 살펴보면, 4세 아동의 자부심 표현 점수가 7세 아동의 자부심 표현 점수와 유의한 차이를 보였다($F=4.69$, $df=1, 90$, $p<.05$). 난이도 수준에 따른 주효과를 살펴보면, 아동이 쉬운 과제보다 어려운 과제를 성공적으로 수행했을 때 자부심 표현을 더 많이 하는 것으로 나타났다($F=75.65$, $df=1, 90$, $p<.001$).

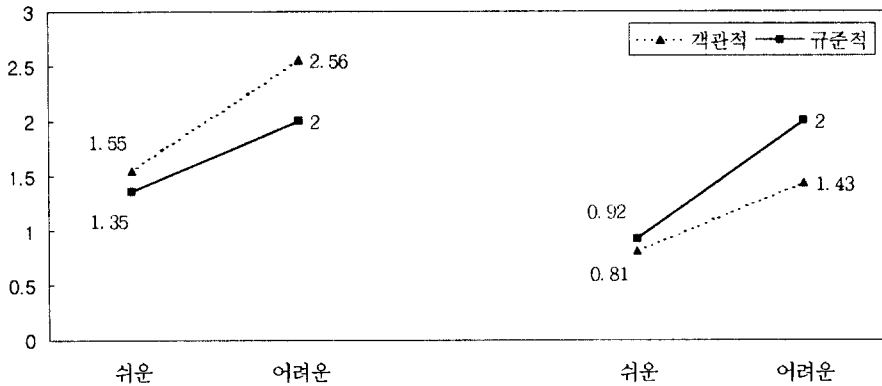
<표 5> 연령, 난이도 종류 및 수준에 따른 아동의 자부심 표현 변량 분석

범주구분	변동원	자승합	자유도	평균자승	F	
피험자간	연령	29.06	1	29.06	4.69*	
	오차	557.67	90	6.20		
	종류	.04	1	.04	.05	
	종류×연령	11.46	1	11.46	14.52***	
자부심	오차	71.10	90	.79		
	수준	64.01	1	64.01	75.65***	
	피험자내	수준×연령	.04	1	.04	.00
	오차	74.96	90	.83		
	종류×수준	.05	1	.05	1.07	
	종류×수준×연령	3.75	1	3.75	5.00*	
	오차	67.48	90	.75		

* $p<.05$ *** $p<.001$

한편 아동의 자부심 표현 점수에서 아동의 연령과 난이도 종류 및 수준간에 유의한 상호작용 효과가 나타났다. 이처럼 아동의 연령과 난이도 종류 및 수준간에 유의한 상호작용 효과가 나타났으므로, t-검증과 쌍체 t-검증을 통해 단순 주효과를 분석하여 변수들간의 관계를 보다 구체적으로 탐색하였다.

아동의 자부심 표현 점수에서 아동의 연령과 난이도 종류간에 유의한 상호작용 효과($F=14.52$, $df=1, 90$, $p<.001$)가 나타났으며, 아동의 연령과 난이도 종류 및 수준간에도 유의한 상호작용 효과가 나타났다($F=5.00$, $df=1, 90$, $p<.05$)(<그림 1>). <표 6>에서 4세 아동의 경우를 살펴보면, 객관적 난이도의 경우 쉬운 난이도 과제에서의 평균 점수가 1.55점, 어려운 과제에서의 평균 점수가 2.56점이었으며, 표준적 난이도의 경우에는 쉬운 과제에서의 평균 점수가 1.35점, 어려운 과제에서의 평균 점수가 2.00점이었다. 7세 아동의 경우를 살펴보면, 객관적 난이도의 경우 쉬운 과제에서의 평균 점수가 0.81점, 어려운 과제에서의 평균 점수가 1.43점이었으며, 표준적 난이도의 경우 쉬운 과제에서의 평균 점수가 0.92점, 어려운 과제에서의 평균 점수가 2.00점이었다. 4세 아동의 경우 객관적 난이도 과제에서의 난이도 수준간의 차이($t=-5.32$, $df=54$, $p<.001$)가 표준적 난이도 과제에서의 난이도 수준간의 차이($t=-3.80$, $df=54$, $p<.001$)보다 더 크게 나타났다. 반면 7세 아동의 경우 객관적 난이도 과제에서의 난이도 수준간의 차이($t=-3.85$, $df=36$, $p<.001$)보다 표준적 난이도 과제에서의 난이도 수준간의 차이($t=-5.43$, $df=36$, $p<.001$)가 더 크게 나타났다. 즉 객관적 난이도 과제에서는 7세 아동보다 4세 아동에게 난이도 수준간 차이가 더 크게



〈그림 1〉 자부심 표현에서 아동의 연령과 난이도 종류 및 수준의 상호작용 효과

나타난 반면, 규준적 난이도 과제에서는 4세 아동보다 7세 아동에게 난이도 수준간 차이가 더 크게 나타났다.

〈표 6〉 자부심 표현 단순 주효과 분석

	집 단	사례수	평균	표준편차	t
4세	객관적 쉬운	55	1.55	1.51	-5.32***
	난이도 어려운	55	2.56	2.03	
	규준적 쉬운	55	1.35	1.40	-3.80***
	난이도 어려운	55	2.00	1.60	
7세	객관적 쉬운	37	.81	.88	-3.85***
	난이도 어려운	37	1.43	1.01	
	규준적 쉬운	37	.92	.92	-5.43***
	난이도 어려운	37	2.00	1.53	

***p<.001

2. 연령과 과제 난이도 종류 및 수준에 따른 아동의 수치심 표현

아동의 연령과 난이도의 종류 및 수준에 따라 아동의 수치심 표현에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 연령을 피험자간 요인으로, 난이도 종류와 난이도 수준을 피험자간 요인으로 하는 반복 측정 변량 분석을 실시한 결과, <표 7>과 같이 아동의 수치심 표현 점수에서 연령과 난이도 수준에 따른 주효과가 유의하게 나타났다.

먼저 연령에 따른 주효과를 살펴보면, 7세 아

동의 수치심 표현 점수가 4세 아동보다 더 높은 것으로 나타났다(F=4.62, df=1, 90, p<.05). 난이도 수준에 따른 주효과를 살펴보면, 어려운 과제보다 쉬운 과제에서 실패했을 때 수치심을 더 많이 표현하는 것으로 나타났다(F=204.30, df=1, 90, p<.001).

한편 아동의 수치심 표현 점수에서 아동의 연령과 난이도 종류 및 수준간에 상호작용 효과는 유의하지 않았다. 이는 아동의 수치심 표현에 미치는 아동의 연령과 난이도 수준의 효과가 독립적임을 보여준다.

〈표 7〉 연령, 난이도 종류 및 수준에 따른 아동의 수치심 표현 변량 분석

범주	변동원	자승합	자유도	평균자승	F
피험자간	연령	20.82	1	20.82	4.62*
	오차	415.68	90	4.61	
	종류	.56	1	.56	.74
	종류×연령	.01	1	.01	.02
수치심	오차	67.63	90	.75	
	수준	192.96	1	192.96	204.30***
	수준×연령	1.53	1	1.53	1.62
	오차	85.00	90	.94	
종류×수준	종류×수준	.93	1	.93	1.42
	종류×수준×연령	2.56	1	2.56	3.91
	오차	59.00	90	.66	

*p<.05 ***p<.001

3. 아동의 자부심 표현과 수치심 표현간의 관계

과제 수행 시 아동이 보이는 자부심 표현과 수치심 표현간에 유의한 상관관계가 있는 지를 살펴보기 위해 상관관계 분석을 실시한 결과, 아동의 자부심 표현 점수와 수치심 표현 점수간

에 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다($r=.34$, $p<.01$). 연령별로 4세 아동의 경우 자부심 표현 점수와 수치심 표현 점수간에 유의한 정적 관계가 나타났으나($r=.45$, $p<.01$), 7세 아동의 경우 상관관계가 나타나지 않았다.

VI. 결론 및 논의

본 연구에서는 4세 아동 55명과 7세 아동 37명을 대상으로 객관적 난이도와 표준적 난이도 과제를 제시하여, 그 과제를 성공적으로 수행했을 때의 자부심 표현과 성공적으로 수행하지 못했을 때의 수치심 표현을 관찰하여 살펴보았다. 이를 통해 연령과 과제 난이도의 종류 및 수준에 따른 아동의 자부심과 수치심 표현을 살펴보았으며, 자부심 표현과 수치심 표현간의 관계도 살펴보았다. 이 분석의 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출할 수 있다.

첫째, 과제를 성공적으로 수행한 후 아동이 보인 자부심 표현은 연령에 따라 다르다. 즉 4세 아동이 7세 아동보다 성공적으로 과제를 마친 후 자신의 수행에 대해 자부심을 더 많이 표현하였다. 나이 어린 아동은 자신의 수행에 대해서 나이가 많은 아동에 비해 긍정적으로 평가하는 경향이 있는데(박옥자, 2000; Heckhausen, 1967; Ruble, Eisenberg, & Higgins, 1994; Stipek & MacIver, 1989), 아동이 자신의 수행에 대해 가지는 인식과 평가는 정서를 통해서 표현됨을 보여준다.

또한 과제 난이도 수준에 따라서도 아동의 자부심 표현은 달랐다. 4세 아동과 7세 아동 모두 쉬운 과제를 성공적으로 수행했을 때보다 어려운 과제를 성공적으로 수행한 경우 자부심을 더

많이 표현하였다. 이는 객관적 난이도 과제와 표준적 난이도 과제 모두에서 나타났으며, 4세 아동과 7세 아동은 과제 수행 결과에 대해 평가하는 과정에서 객관적 난이도와 표준적 난이도를 인식하여 그 수준에 따라 자부심을 달리 표현하였다. 표준적 난이도에 대한 인식이 7, 8세 정도부터 가능하다는 선행 연구(Butler, 1989; Higgins & Parsons, 1983; Nicholls, 1978; Nicholls & Miller, 1983; Ruble, et al., 1980; Ruble, et al., 1976; Veroff, 1969)와는 달리, 4세 아동이 객관적 난이도뿐만 아니라 표준적 난이도에 대해서도 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 나이 어린 아동도 사회적 비교 능력을 가지고 있음(Butler, 1989, 1990, 1998; Edelman & Omark, 1973; Moriss & Nemcek, 1982; Mosatche & Bragonier, 1981; Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 1995)을 반영하는 결과이며, 또한 친숙한 과제의 사용과 난이도에 대한 정확한 정보 제공이 아동의 난이도 인식에 영향을 미칠 수 있음을 잘 보여준다.

전체적으로 연령에 따른 난이도 이해 능력 차이는 아동의 자부심 표현에 영향을 미쳐, 객관적 난이도 과제에서는 4세 아동이, 표준적 난이도 과제에서는 7세 아동이 난이도 수준에 따라 자부심을 더 큰 차이로 표현하였다. 이는

4세 아동과 7세 아동 모두 사회적 비교에 대한 정보를 이용할 수 있지만, 7세 아동이 보다 정확한 인식 능력을 가지고 있음을 시사한다. 또한 학령기 동안 아동은 사회적 비교에 비추어 자신을 평가하려는 경향이 증가하기 때문에 (Butler & Ruzany, 1993), 학령기 아동이 비교 정보를 보다 능숙하게 사용할 수 있음을 보여준다. 선행 연구(Nicholls & Miller, 1983)에서는 학령기 이전 아동의 기준적 단서 사용에 대해, 학령기 이전 아동이 이미 난이도와 능력에 대해 기준적 개념을 이해했다고 확신하기에는 부족하다고 설명하고 있다. 이 연구에서도 4세 아동이 기준적 정보를 이용할 수 있으나, 7세 아동이 보다 많은 관심을 가지고 이를 사용할 수 있음을 확인하였다. 4세 아동이 기준적 정보를 이용할 수 있었던 데에는 나이 어린 시절부터 또래와의 경쟁을 강조하는 사회적 영향을 간과할 수 없어, 앞으로 학령기 아동뿐만 아니라 나이 어린 아동들을 대상으로 또래 비교에 대해 연구할 필요성을 제기한다.

둘째, 과제를 성공적으로 수행하지 못한 후 아동이 보이는 수치심은 연령에 따라 다르다. 즉 7세 아동이 4세 아동보다 과제 수행에서 실패한 후에 수치심을 더 많이 표현하였다. 아동은 연령이 증가함에 따라 자신의 수행에 대해 좀더 현실적으로 평가하게 되는데, 이로 인해 과제의 실패에 대한 수치심의 표현 역시 연령이 증가할수록 더욱 많이 표현된다(박옥자, 2000; Ruble, et al., 1976; Stipek, 1983). 이와 함께 수행에 대한 평가의 기회가 증대되는 학교 환경으로 인해 나이가 많은 아동이 실패에 대해 좀더 민감하게 반응하게 될 가능성이 제기된다.

또한 과제 난이도 수준에 따라서도 아동의 수치심 표현은 달랐다. 4세 아동과 7세 아동 모두 어려운 과제에 실패했을 때보다 쉬운 과제에 실패

한 경우 수치심을 더 많이 표현하였다. 이러한 결과는 객관적 난이도 과제와 기준적 난이도 과제 모두에서 나타났다. 즉, 4세 아동과 7세 아동이 과제 수행 결과에 대해 평가하는 과정에서 객관적 난이도와 기준적 난이도를 인식하여, 그 수준에 따라 수치심을 달리 표현하였음을 보여주었다. 이러한 결과는 자부심과 마찬가지로 수치심 역시 자신에 대한 인지적 평가 과정을 통해 표현되는 정서임을 잘 나타내준다. 또한 과제를 성공적으로 수행한 경우뿐만 아니라 실패한 경우에도 4세 아동이 사회적 비교 정보를 사용할 수 있음을 함께 보여준다.

자부심과 수치심 표현 양상을 살펴보면, 한국적인 문화적 요소가 반영되어있음을 확인할 수 있다. 이 연구에서 아동은 자부심을 수치심보다 더 많이 표현하는(Lewis et al., 1992) 대신, 수치심을 자부심보다 더 많이 표현하였다. 서양 문화권과 달리 동양 문화권에서는 자신의 성공에 대해서 기쁨을 크게 드러내는 것이 오히려 부정적으로 비춰질 수 있으므로 자부심 표현이 수치심 표현에 비해 상대적으로 적게 나타날 수 있다. 반면 '경쟁'과 '성공'을 강조하는 사회적 분위기로 인해 실패에 대해서 수치심을 많이 표현할 수 있으며, 이것이 한국적 양식을 통해 표현된 것으로 추측된다.

셋째, 아동의 자부심 표현과 수치심 표현은 유의한 정적 관련이 있었다. 성공적인 과제 수행 시 자부심을 풍부히 표현하는 아동이 수치심 역시 풍부히 표현함을 나타내준다. 이는 아동이 자신의 수행에 대해 현실적으로 평가할 수 있음을 나타내는 것으로 성공적 수행에 대해 정확히 평가하여 자부심을 많이 표현한 아동은 상대적으로 실패에 대해서 수치심을 많이 표현함을 잘 보여준다. 또한 자부심과 수치심은 정서 표현의 하위 영역이므로, 정서의 표현

적 성향이 강한 아동이 자부심과 수치심 모두를 더 많이 표현했음을 보여준다. 이는 자부심을 풍부히 표현한 아동이 수치심도 더 많이 표현함을 의미한다.

연령별로 4세 아동의 경우 자부심 표현과 수치심 표현에 유의한 정적 관계가 나타났다. 이는 나이 어린 아동도 친숙한 과제에 대해서는 현실적으로 평가할 수 있으므로(Schneider et al., 1989), 과제에 대한 정확한 평가를 토대로 아동이 성공에 대해 자부심을 많이 표현한 경우 수치심 역시 많이 표현한 것임을 잘 보여준다. 또한 이 연령의 아동에게 자부심 표현과 수치심 표현이 밀접한 관련을 가지고 있음을 함께 나타낸다. 반면 7세 아동의 경우 자부심 표현과 수치심 표현이 관련되지 않았다. 이에 대해서 아동의 연령이 증가할수록 성공과 실패에 대해 독립적으로 평가하게 됨에 따라, 성공에 대한 정서 반응과 실패에 대한 정서 반응이 구분되어 자부심과 수치심이 서로 관련되지 않은 것으로 해석해 본다. 후속 연구를 통해 연령에 따른 자부심과 수치심 표현간의 관계에 대해 좀 더 자세히 고찰할 필요가 있다.

그러나 위와 같은 결론을 일반화하는 데는 다음과 같은 제한점을 고려해야 한다. 이 연구에서는 난이도의 종류에 따라서는 동일한 과제를 제시하였지만, 난이도 수준에 따라서는 다른 과제를 제시하였다. 이로 인해 과제의 특성이 아동의 난이도 인식에 영향을 미쳤을 가능성이 있으므로 후속연구에서는 동일한 과제를 사용할 필요가 있다. 또한 객관적 난이도와 표준적 난이도를 아동이 직접 경험하도록 하지 않고 언어적으로 난이도에 대한 정보를 제공하였다. 이로 인해 아동이 난이도에 대해 완전히 이해하고 있지 않아도 언어적 정보를 통해 반응을 보였을 가능성이 있으며, 아동이 실제 느낀 난

이도와 연구자가 언어로써 제시한 난이도가 일치하지 않았을 가능성도 있다. 따라서 후속 연구에서는 표준적 난이도 과제를 제시할 때, 다른 아동과 함께 참여하게 하여 실제로 비교의 경험을 할 수 있도록 하거나, 난이도를 스티커로 표시하는 방법을 사용해 아동의 실제 이해 능력을 측정할 필요가 있다. 자부심과 수치심은 기질 등의 성격 특성의 영향을 많이 받을 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 성격 특성 부분을 하나의 변수로 하여 이를 통제하거나, 성격 특성이 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다.

그러나 이러한 제한점에도 불구하고 이 연구는 다음과 같은 연구의 의의를 가진다. 첫째, 이 연구에서는 두 가지의 다른 난이도를 가진 과제를 제시하여 이에 따른 자부심과 수치심 표현을 살펴보았다는 점에서 의의를 가진다. 자부심과 수치심 표현과 관련된 기존의 연구들은 주변 요인들과의 관계를 살펴보거나, 한 가지 난이도에 대해 난이도 수준에 따른 자부심과 수치심 표현 양상을 살펴보았다. 이에 비해, 이 연구에서는 객관적 난이도와 표준적 난이도의 2가지 난이도를 제시하여, 연령별 난이도 이해 능력과 이에 따른 자부심과 수치심 표현 차이를 구체적으로 탐색하였으며, 이에 대한 기초 자료를 제공해 주었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 둘째, 이 연구에서는 외국의 연구에서 사용한 자부심과 수치심 척도를 한국의 유아에게 적합하도록 수정하여 사용하였다. 정서 표현은 문화적 차이에 따라 표현 양식이 많이 달라질 수 있는데, 특히 자부심과 수치심은 자신에 대한 평가를 바탕으로 표현되는 정서이므로 사회적 분위기나 문화적 배경이 더욱 큰 영향을 미치게 된다. 따라서 이 연구에서 사용한 자부심과 수치심 표현 양식은 후속 연구에 실질적인 도움을 제공하리라 예상되며, 이를 토대로 후속 연구에서는 자

부심과 수치심 표현의 문화적 차이도 살펴볼 수 있을 것이다. 이와 함께 이 연구에서 사용된 척도와 연구 결과는 아동의 자부심과 수치심의 발

달과 관련된 분야뿐만 아니라, 아동의 상담과 지도 및 교육과 관련된 실제적 교육 현장에 기초자료로서 활용할 수 있다.

참 고 문 헌

- 하유미(1997). 아동의 성, 초기 기질 및 어머니의 양육 행동에 따른 아동의 정서 표현 : 자부심과 수치심을 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박옥자(2000). 연령에 따른 수행에 대한 자기평가·정서반응·기대수준의 차이에 관한 연구. 충남대학교 석사학위논문.
- Alessandri, S. M. & Lewis, M.(1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles, 29*(5/6), 335-343.
- Belsky, J., Domitrovich, C., & Crinic, K.(1997). Temperament and parenting antecedents of individual differences in three-year-old boys' pride and shame reactions. *Child Development, 68*(3), 456-466.
- Butler, R.(1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and noncompetitive conditions : A development study. *Child Development, 60*, 562-570.
- _____ (1990). The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development, 61*, 201-210.
- _____ (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation : Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development, 69*(4), 1054-1073.
- _____ & Ruzany, N.(1993). Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment in Kibbutz and urban children, *Child Development, 64*, 532-543.
- Eldman, M. S., & Omark, D. R.(1973). Dominance hierarchies in young children. *Social Science Information, 12*, 103-110.
- _____, Schmidt, D., & Galinowski, I.(1997). *Self-evaluative emotions coding system(SEECS)*. Munich : Max Planck Institute For Psychological Research.
- Heckhausen, H.(1967). *The anatomy of achievement motivation*. NY : Academic Press.
- _____ (1984). Emergent achievement behavior : Some early development. In J. G. Nicholls (Eds.). *Advances in motivation and achievement : The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 1-32), Greenwich, CT : JAI.
- Higgins, E. T., & Parsons, J. E.(1983). Stages as subcultures : Social-cognitive development and the social life of the child. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Developmental social cognition : A socio-cultural perspective*(pp. 15-62). NY : Cambridge University Press.
- Kukla, A.(1972). Foundation of an attribution theory of performance. *Psychological Review, 79*, 454-470.
- Lewis, M.(1992). The self-conscious emotions. In D. Stipek, S. Recchia, & S. McClintic, Self-evaluation in young children. *Monographs of Society for Research in Child Development, 57* (pp. 85-96) (1, Serial No. 226).
- _____ (1993). Self-conscious emotions : Embarrassment, pride, shame, guilt. In M., Lewis, & M., Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 563-573). NY : Guilford Press.
- _____, Alessandri, S. M., & Sullivan, M.

- W.(1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Morris, W. N. & Nemcek, D.(1982). The development of social comparison motivation among preschoolers : Evidence of a stepwise progression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(3), 413-425.
- Mosatche, H. S. & Bragonier, P.(1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, 52, 376-378.
- Nicholls, J. G.(1978). The development of concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult task require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- _____(1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 271-281.
- _____ & Miller, A. T.(1983). The differentiation of concept of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F.(1995). Meeting goals and confronting conflict : Children's changing perception of social comparison. *Child Development*, 66, 723-738.
- Ruble, Boggiano, A. K., Feldman, M. S., & Loebel, J. H.(1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16(2), 105-115.
- _____, Eisenberg, R., & Higgins, E. T.(1994). Developmental changes in achievement evaluation : Motivation implications of self-other differences. *Child Development*, 65, 1095-1110
- _____, D. N., Parsons, J. E., & Ross, J. (1976). Self-evaluative response of children in an achievement setting. *Child Development*, 47, 990-997.
- Schneider, K., Hanne, K., & Lehmann, B.(1989). The development of children's achievement-related expectancies and subjective uncertainty. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 160-174.
- Seidner, L. B., Stipek, D. J., & Feshbach, N. D.(1988). A developmental analysis of elementary school-aged children's concepts of pride and embarrassment. *Child Development*, 59, 367-377.
- Stipek, D. J.(1983). A developmental analysis of pride and shame. *Human Development*, 26, 42-54.
- _____(1995). The development of pride and shame in toddlers. In J. P. Tangney & K. W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions; the psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 343-367). NY : Guilford Press.
- _____ & Mac Iver, D.(1989). Developmental changes in children's assessment of intellectual competence. *Child development*, 60, 521-538.
- _____, Recchia, S., & McClintic, S.(1992). Self-evaluation young children. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 57 (pp. 1-84) (1, Serial No. 226).
- Veroff, J.(1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children*. NY : Russell Sage.
- Weiner, B.(1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- _____(1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. NY : Springer.
- _____, Russell, D., & Lerman, D.(1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.